El cuerpo habla: Hacia una formación emocional del profesorado basada en la interocepción y la consciencia corporal

Cristina Picazo-Valencia
María Dolores García-Campos
Cristina Canabal-García
Universidad de Alcalá. España.
0009-0009-8207-4495; c.picazo@edu.uah.es
0000-0002-2223-4575; lola.garcia@uah.es
0000-0003-1081-6778; cristina.canabal@uah.es



© de las autoras

Recepción: 26/10/2025
Aceptación: 18/3/2026
Publicación anticipada: 13/4/2026

Citación recomendada: Picazo-Valencia, C., García-Campos, M. D. y Canabal-García, C. (2026). El cuerpo habla: Hacia una formación emocional del profesorado basada en la interocepción y la consciencia corporal. *Educar*, en prensa, 1-16. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2638>

Resumen

La hegemonía de los planteamientos basados en la universalidad de las emociones provoca que sean escasos los programas de formación emocional docente fundamentados en una perspectiva construccionista. Por eso se precisa investigar los procesos que inciden en la responsabilidad individual de las emociones. Siguiendo la línea construccionista, si además se estudia la corporalidad como base del sentir emocional, la investigación es todavía más necesaria. Por dicho motivo se llevó a cabo un estudio de caso a partir de una experiencia formativa con 103 estudiantes del grado en Magisterio de Educación Infantil, que buscaba el desarrollo de la interocepción como base del aprendizaje emocional. El análisis se estructuró mediante un enfoque cualitativo de codificación inductiva. Los resultados muestran que la escucha atenta de las sensaciones corporales promueve el aprendizaje emocional en el futuro profesorado. Concretamente, desarrolla la consciencia corporal, el autoconocimiento y la granularidad emocional, proporcionando tanto un vocabulario como un reconocimiento más exacto de lo que siente y de cómo lo siente; le hace más consciente de la diversidad emocional y promueve el ajuste de sus propias emociones al contexto en el que se sitúa. En conclusión, se enfatiza en la necesidad de fundamentar los programas de formación emocional docente desde la interocepción.

Palabras clave: desarrollo emocional; interocepción; consciencia emocional; formación inicial docente

 ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

Resum. *El cos parla: Cap a una formació emocional del professorat basada en la interocepció i la consciència corporal*

L'hegemonia dels plantejaments basats en la universalitat de les emocions provoca que siguin escassos els programes de formació emocional docent fonamentats en una perspectiva construccionista. Per això es requereix investigar els processos que incideixen en la responsabilitat individual de les emocions. Seguint la línia construccionista, si a més s'estudia la corporalitat com a base del sentir emocional, la recerca encara esdevé més necessària. Per aquest motiu es va dur a terme un estudi de cas a partir d'una experiència formativa amb 103 estudiants del grau d'Educació Infantil, que buscava el desenvolupament de la interocepció com a base de l'aprenentatge emocional. L'anàlisi es va estructurar mitjançant un enfocament qualitatiu de codificació inductiva. Els resultats mostren que l'escolta atenta de les sensacions corporals promou l'aprenentatge emocional en el futur professorat. Concretament, desenvolupa la consciència corporal, l'autoconeixement i la granularitat emocional, proporcionant tant un vocabulari com un reconeixement més exacte del que sent i de com ho sent; el fa més conscient de la diversitat emocional i promou l'ajust de les seves pròpies emocions al context en el qual se situa. En conclusió, s'emfasitza en la necessitat de fonamentar els programes de formació emocional docent des de la interocepció.

Paraules clau: desenvolupament emocional; interocepció; consciència emocional; formació inicial docent

Abstract. *The body speaks: towards teacher emotional development grounded in interoception and body awareness*

The dominance of approaches based on the universality of emotions has resulted in a scarcity of teacher emotional development programmes grounded in a constructionist perspective. It is therefore necessary to investigate the processes that shape individual responsibility for emotional experience. Following the constructionist perspective, when the embodied dimension is also examined as the basis of emotional feeling, research becomes even more essential. In this context, a case study was conducted with 103 Early Years Education students, focused on developing interoception as the foundation of emotional learning. The analysis was structured using a qualitative, inductive coding approach. The results show that attentive listening to bodily sensations promotes emotional learning for teaching in future educators. Specifically, it fosters body awareness, self-knowledge and emotional granularity, providing both a richer emotional vocabulary and a more accurate recognition of what teachers feel and how they feel it; it enhances their awareness of emotional diversity and promotes the adjustment of their own emotions to the educational context which they act. In conclusion, the need to ground teacher emotional development programmes in interoception is emphasised.

Keywords: emotional development; interoception; emotional awareness; pre-service teacher education

Sumario

1. Introducción
2. Método
3. Resultados
4. Discusión y conclusiones
Referencias bibliográficas

1. Introducción

El interés por preparar docentes emocionalmente competentes generadores de bienestar emocional en las aulas ha crecido en la última década (Picazo-Valencia y García-Campos, 2023, 2025; Hoffmann et al., 2020; Palomera et al., 2017). Diversos estudios vinculan el bienestar emocional del alumnado con el del propio profesorado (Corcoran y O'Flaherty, 2022; Mérida-López y Extremera, 2017; Schelhorn et al., 2023). Sin embargo, existe una limitada variedad de modelos teóricos que aborden el trabajo de las emociones de forma sistémica (Macazaga López et al., 2016) y que trasciendan los aspectos cognitivos de la emoción (Bächler Silva et al., 2020; González-Grandón, 2021; Poblete-Christie et al., 2024). En este sentido, Castellanos (2022) advierte: «estamos más habituados a dar protagonismo al intelecto que a la sensación del cuerpo […] paradójicamente, son esas sensaciones corporales las que nos pueden guiar por el laberinto de las emociones» (p. 62). González-Grandón (2021) plantea la regulación emocional como el conjunto diverso de procesos encarnados, es decir, vivenciados en el propio cuerpo, en los que siente, interpreta y participa en la experiencia subjetiva. Dichos procesos integran habilidades, estrategias y comportamientos que ayudan a la persona a establecer una relación coherente con el propio cuerpo.

El objetivo principal de esta investigación es explorar la interocepción y sus aportes a la formación emocional docente. Para ello se plantean tres objetivos específicos: comprender los procesos de identificación de las señales corporales que intervienen en las emociones; identificar las vinculaciones entre las sensaciones corporales y las emociones, y analizar cómo la interocepción contribuye a desempeñar estos procesos, favoreciendo respuestas emocionales coherentes con el propio cuerpo.

Según el paradigma construccionista de las emociones (Barrett, 2017, 2018), los procesos que intervienen en la creación de las mismas son diversos (Gündem et al., 2022; Katsumi et al., 2022; Sullivan y Minar, 2020). Para Barrett (2018), las emociones se entienden como construcciones del cerebro creadas a partir de la interpretación de las señales internas del cuerpo en relación con el contexto.

El interés por el estudio de la interocepción ha emergido en los últimos años debido a su implicación en el procesamiento de las señales corporales en la construcción de una emoción (Chen et al., 2024), por su relación con la autorregulación, la toma de decisiones y la conciencia emocional (Khalsa et al., 2018), así como por su influencia en la motivación y la cognición social (Tsakiris y Critchley, 2016).

Barrett (2018) considera que la interocepción es el origen del sentir. Influye en nuestros pensamientos, en la toma de decisiones y en los actos cotidianos. Trabajar conscientemente las sensaciones corporales permite identificar el conjunto de percepciones implicadas en una experiencia emocional y otorgar nuevos significados a las emociones, transformando la respuesta emocional en otra más reflexiva y ajustada. Barrett (2018) lo resume diciendo que «somos

los arquitectos de nuestra propia experiencia» (p. 65). Como señala Castellanos (2025, p. 54): «somos según nos construimos, y eso nos incita a sabernos seres moldeables en constante proceso de aprendizaje».

Así, el profesorado debe ser consciente de que las sensaciones corporales constituyen el punto de partida de la experiencia emocional. La habilidad para percibir las señales corporales internas y reconocerlas de manera consciente resulta fundamental en la comprensión de los estados emocionales, el desarrollo del autoconocimiento y el ajuste emocional (Shah, 2016).

En este punto, conviene distinguir entre conciencia y consciencia corporal para comprender el papel del cuerpo en estos procesos. Mehling et al. (2012) establecen que la conciencia corporal hace referencia a la capacidad cognitiva para detectar los cambios fisiológicos producidos en el cuerpo como fase previa a asociarlo con una emoción. Por ejemplo: porque conozco el estado de mi cuerpo soy capaz de percibir el incremento de tensión en el cuello que asocio con un estado de ira. En cambio, la consciencia corporal añade una atención intencional y reflexiva de la experiencia. Poblete-Christie et al. (2024) hacen referencia a la consciencia corporal como una experiencia más vivencial y fenomenológica. Siguiendo con el ejemplo: soy consciente de la tensión acumulada en el cuello por la ira y decido respirar lentamente hasta sentir cómo se destensa la zona.

La consciencia corporal, entendida como la capacidad de atender de manera consciente las sensaciones corporales, incorpora tanto la consciencia propioceptiva como la interoceptiva, y está influenciada por las creencias, las experiencias previas y el contexto. Su desarrollo contribuye a reconocer con mayor eficacia los estados emocionales (Mehling et al., 2012). Sin embargo, según Castellanos (2022), es habitual no saber describir las sensaciones corporales percibidas, porque no se practica su atención y esto no contribuye a promover la consciencia corporal.

Estola y Elbaz-Luwisch (2003), en un estudio sobre el análisis de la actividad corporizada en la práctica docente, emplean la metáfora de las «voces del cuerpo» para referirse a cómo el cuerpo expresa y comunica las experiencias emocionales. Resaltan la importancia de incorporar actividades corporizadas en la formación docente, dado que facilitan la conexión con las emociones y contribuyen a facilitar el ajuste emocional. Sin embargo, son escasos los estudios enfocados a explorar las vivencias corporales del profesorado en primera persona, pese a su relación con la experiencia emocional y la autoconsciencia (Poblete-Christie, 2023).

Macazaga López et al. (2016) proponen como estrategias formativas la experimentación, la conciencia corporal y la autoobservación como recursos que facilitan al futuro profesorado poder «percibir y tomar consciencia de cómo el pensamiento interviene en el mundo emocional, de cómo este se representa y registra en el cuerpo y de cómo se proyecta al exterior en un determinado comportamiento» (p. 123). De esta forma, Seth (2023) considera que «no percibimos el mundo como es, sino del modo que más útil nos resulta percibirlo» (p. 138). Este planteamiento es coherente con el sentido

de responsabilidad individual en la construcción de las emociones contemplado en el paradigma construccionista (Barrett, 2018), especialmente en la formación docente (Picazo-Valencia y García-Campos, 2025). Así, prestar atención consciente a las señales corporales será el primer paso para identificar con mayor claridad los estados emocionales que el profesorado pueda experimentar en el aula.

En el ámbito educativo, promover el desarrollo de las competencias emocionales en el profesorado precisa, como punto de partida, fomentar la consciencia corporal. Propuestas formativas orientadas al reconocimiento de las sensaciones internas y el sentido que cada persona les atribuye convierten al cuerpo en una herramienta para explorar el mundo emocional y favorecer una toma de decisiones más consciente y ajustada al contexto educativo.

En este sentido, el estudio adopta un enfoque exploratorio e interpretativo para comprender cómo el futuro profesorado percibe y da significado a las sensaciones corporales en una propuesta formativa basada en la interocepción.

2. Método

2.1. Diseño

Este trabajo se enmarca dentro de un diseño cualitativo de estudio de caso, orientado a explorar los procesos puestos en marcha en una experiencia educativa dirigida al desarrollo de la consciencia corporal, como punto de partida para promover las competencias emocionales en el futuro profesorado mediante el fortalecimiento de la interocepción como base del sentir emocional. La elección de la metodología cualitativa responde a la búsqueda de la comprensión profunda de dos objetos de análisis: por un lado, cómo el estudiantado de Magisterio responde a la percepción de sus experiencias corporales y las vincula con sus emociones y, por otro, la comprensión de las contribuciones al desarrollo emocional de los procesos que surgen de la experiencia interoceptiva vivida. En este sentido, el estudio de caso resulta especialmente pertinente (Simons, 2011).

2.2. Participantes

En el estudio participaron 103 estudiantes (97 mujeres y 6 varones de entre 17 y 21 años) del primer curso del grado en Magisterio de Educación Infantil, con una duración de 6 horas, desarrollado en 3 sesiones presenciales de 2 horas cada una durante las 3 primeras semanas de su llegada a la universidad del curso académico 2025-2026. La participación fue voluntaria, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información recogida y se obtuvo el consentimiento en cumplimiento de los criterios del Comité de Ética de la universidad.

2.3. Procedimiento

El estudio se organizó en torno a un programa formativo, cuyas sesiones constituyeron un espacio para observar las señales corporales en situaciones específicas. La información se recopiló a través de tres fuentes de información. Por un lado, mediante formularios creados con la aplicación de Google Forms. Estos incluían entre una y diez preguntas, combinando opciones múltiples (orientadas a identificar sensaciones corporales, localización e intensidad) con preguntas abiertas (destinadas a conocer el significado atribuido a dichas sensaciones, así como los aprendizajes derivados de la experiencia), que el estudiantado respondía y enviaba al finalizar cada sesión. Por otro lado, se recopilaron las notas de observación recogidas por tres investigadoras en sus diarios de campo y las grabaciones de los diálogos reflexivos grupales realizados durante las sesiones que se transcribieron para su conversión en texto.

Las respuestas recogidas a través de los formularios fueron exportadas a una hoja de cálculo, con el fin de organizar y sistematizar el conjunto de aportaciones del estudiantado, lo que facilitó su posterior revisión cualitativa junto con los datos procedentes de los diarios de campo y los diálogos reflexivos grupales.

La triangulación de estas fuentes facilitó la construcción de una comprensión más amplia de la experiencia vivida, lo que permitió realizar un análisis cualitativo profundo y contextualizado.

2.4. Análisis de datos

Se siguió un enfoque de análisis cualitativo, de carácter inductivo e interpretativo (Flick, 2015), orientado a comprender los procesos mediante los cuales el estudiantado identifica las sensaciones corporales, las describe y las narra en el discurso expositivo, les atribuye sentido y las vincula con la experiencia emocional.

Los datos procedentes de las tres fuentes de información fueron analizados de manera conjunta mediante varias lecturas comprensivas. Posteriormente se llevó a cabo un proceso de codificación inductiva en el que las categorías se construyeron progresivamente a partir de los significados emergentes en los datos.

Tras este proceso se identificaron siete subcategorías de análisis, que iban desde la percepción y la comprensión de las sensaciones corporales hasta los procesos que las vinculaban con las emociones y los beneficios que proporcionaba fomentar la consciencia corporal a través de la vivencia del propio organismo. Estas subcategorías se agruparon finalmente en tres dimensiones principales: interocepción, consciencia corporal y aportes de la consciencia corporal mediante la interocepción como base para comprender los procesos emocionales de los universitarios y las universitarias (véase la tabla 1).

Tabla 1. Resumen de categorías de análisis

Categorías de análisis	
Categorías principales	**Subcategorías**
Interocepción	Reconocimiento de las sensaciones corporales
Consciencia corporal	Autoconsciencia
	Comprender la emoción desde el cuerpo
Aportes de la consciencia corporal mediante la interocepción	Autoconocimiento
	Granularidad emocional
	Diversidad emocional
	Ajuste emocional

Fuente: elaboración propia.

Dado el volumen de información recogida, el análisis se desarrolló hasta alcanzar la saturación de los significados emergentes durante la codificación, y se seleccionaron los fragmentos incluidos en los resultados por su recurrencia y su relevancia interpretativa.

3. Resultados

En coherencia con los objetivos formulados en esta propuesta formativa, el análisis cualitativo de las categorías y las subcategorías muestra las vivencias y los hallazgos identificados por las estudiantes y los estudiantes en las distintas situaciones emocionales vividas en las sesiones. A continuación se recogen algunos fragmentos identificados con su referencia correspondiente, empleando [S(N)] para indicar el número de la sesión, [P(N)] para el número asignado a cada participante y [DRG] para los datos recopilados de los diálogos reflexivos grupales.

3.1. Interocepción

Esta categoría explora la capacidad del alumnado para percibir y reconocer las sensaciones corporales. Supuso el primer paso en el proceso de exploración emocional. Su análisis evidencia cómo la observación consciente de las sensaciones corporales facilitó que el futuro profesorado reconociera los cambios fisiológicos que anteceden y/o acompañan a la experiencia emocional.

3.1.1. Reconocer las sensaciones corporales

Reconocer las sensaciones corporales implica el inicio del proceso mediante el cual el alumnado comienza a prestar atención a las sensaciones que emergen durante la experiencia emocional. La observación consciente de las sensaciones corporales permitió que pudiera identificar inicialmente los aspectos fisiológicos y la localización de las mismas:

> […] he notado frío, cosquilleo y opresión en la cabeza, el cuello, las piernas y los pies. [S1.P38]

> Yo, cuando estoy nerviosa, siento como que me late más rápido el corazón y necesito respirar más profundo, y también me sale mucha adrenalina, en los pies lo noto mucho. Y, justo después empieza el calor. [S2.DRG]

Esta primera aproximación de su sentir corporal representa el inicio del aprendizaje emocional encarnado. En él se aprecia precisión y detalle de las descripciones que evidencia cualidades de las sensaciones corporales como intensidad, ritmo o continuidad, así como extensión o expansión de las sensaciones corporales:

> He percibido sensación de calor en el pecho y en la espalda. En la espalda era débil y en el pecho, fuerte. La sensación del pecho era estable, sin embargo, la de la espalda era intermitente. [S3.P19]

> Al principio frío y un cosquilleo que luego se ha convertido en una sensación de calor. El frío llegaba desde la punta de los dedos de las manos y de los pies hasta el torso. La sensación de calor aparecía en el pecho e iba inundando el resto del cuerpo, […] con intensidad moderada y de forma irradiada, […] estable, se ha transformado de frío a calor. [S3.P80]

Las distintas dimensiones del sentir corporal (tipo de sensación, su localización y sus cualidades) no aparecen por separado, sino que las estudiantes y los estudiantes las describen como las sensaciones interrelacionadas dentro de una misma experiencia corporal, con un significado propio. Esto evidencia cómo la interocepción es un proceso de escucha atenta durante el cual las sensaciones corporales se conectan y adquieren sentido unas con otras.

3.2. Consciencia corporal

La consciencia corporal supone un paso más con el que dar significado a ese sentir, ya que aborda el proceso de cómo el alumnado comienza a comprender las sensaciones corporales, integrando la experiencia y la interpretación de estas a la experiencia emocional. Supone un avance en la comprensión entre lo que siente el cuerpo y la emoción que lo acompaña, haciendo visible la relación entre estos dos aspectos. El análisis se estructuró en dos puntos clave: la autoconsciencia y la relación entre cuerpo y emoción.

3.2.1. Autoconsciencia

La autoconsciencia se centra en los procesos mediante los cuales los estudiantes y las estudiantes empiezan a tomar consciencia de sus estados emocionales, prestando atención a las sensaciones corporales y a los recursos o a las barreras con que cuentan para manejarlos:

> Pues no sé qué es lo que siento. He sentido como pesadez. No sé cómo decirlo. [S3.DRG]

Este tipo de respuesta refleja la fase de transición entre el proceso de desarrollo de la interocepción y el de la consciencia corporal, en el que el alumnado logra percibir la sensación corporal, pero todavía no dispone de recursos para traducirlo al lenguaje emocional.

Asimismo, también se evidencian sensaciones contradictorias o cambiantes:

> Me estaba relajando, pero a la vez sentía como tensión en los hombros y en las piernas. Y ha habido un momento como que me he puesto nerviosa y estaba poniendo en movimiento la pierna. [S3.DRG]

Esta descripción muestra un nivel más profundo de autoconsciencia que el ejemplo anterior, dado que la persona percibe las sensaciones corporales y también observa cómo cambian. Reconoce que el cuerpo puede manifestar sensaciones opuestas y que pueden transformarse durante la experiencia. A su vez, identifica un estado emocional de «nerviosismo» con el movimiento corporal.

3.2.2. Comprender la emoción desde el cuerpo

Comprender la emoción desde el cuerpo muestra cómo el futuro profesorado reconoce que las emociones no solo se expresan a través del cuerpo, sino que también se crean y se configuran en él. Aquí se registra cómo expresa los procesos de descubrimiento y comprensión de la relación entre el cuerpo y la emoción:

> He sentido tranquilidad y lo he sentido como que me daban cosquilleos en los brazos y en las piernas. [S3.DRG]

Esta respuesta evidencia cómo el alumno o la alumna ha sido capaz de vincular directamente la emoción de «tranquilidad» con unas sensaciones físicas concretas, mostrando una asociación directa entre emoción y corporalidad.

Otras afirmaciones muestran que los universitarios y las universitarias disponen de una comprensión más profunda que entiende el cuerpo como un medio por el cual las emociones se viven y se expresan en él:

> […] mi cuerpo habla […] mis emociones no se proyectan solo a través de reacciones externas como un gesto, sino que hay una serie de procesos que poco a poco tengo que conocer de mí misma para poder gestionar mejor aquello que siento. [S1.P86]

Comprender la emoción desde el cuerpo conduce a un nivel más elevado de consciencia corporal que permite identificar las emociones con mayor precisión.

3.3. Aportes de la consciencia corporal mediante la interocepción

Esta categoría recoge los beneficios que surgen al integrar el desarrollo de la consciencia corporal en la formación emocional del futuro profesorado basada en la interocepción. Su abordaje se concreta mediante el análisis de las subcategorías que se presentan a continuación.

3.3.1. Autoconocimiento

El autoconocimiento recoge el modo en el que el estudiantado descubre sus sensaciones corporales y sus estados emocionales, concibiendo el propio cuerpo como una herramienta con la que acceder al conocimiento de su dimensión emocional. Supone un nivel de reflexión más profundo hacia el conocimiento personal:

> […] nunca me había parado a prestar atención a las sensaciones y creo que puede llegar a ayudar mucho entenderlas, para saber cómo resolver los conflictos emocionales. [S1.P70]

> […] hay muchos más indicadores de los que pensaba que me ayudaban a describir lo que estoy sintiendo con más claridad y procesar mejor ese sentimiento. [S2.P4]

Este futuro docente reconoce que es la primera vez que se detiene a escuchar y dar significado a las sensaciones corporales. Dicho reconocimiento establece el paso desde la vivencia emocional sin reflexión a una más consciente y reflexiva, en la que el cuerpo juega un papel fundamental.

Por otro lado, también son capaces de identificar estados emocionales hasta ahora desconocidos, reconociendo que comprenderlos ayuda a interpretar mejor cómo se sienten:

> […] he descubierto emociones nuevas que anteriormente no sabía identificar, pero están ahí, y comprender lo que realmente me hacen sentir. [S3.P20]

Cuando el alumnado atiende a las sensaciones corporales y reconoce emociones hasta entonces inadvertidas, desarrolla una mirada más profunda y consciente de su sentir interno. Entiende que dicho sentir no es algo que ocurre sin más, sino que se construye mediante un proceso en el cual el cuerpo y la mente se coordinan hasta dar un significado a la experiencia emocional.

El autoconocimiento permite conocer las señales que habitualmente se producen vinculadas a una emoción, lo que ayuda a que la persona pueda asociarlas y, en caso necesario, tomar la decisión de implicarse en su ajuste e incluso su trasformación.

3.3.2. Granularidad emocional

La granularidad emocional recoge los procesos de discriminación, tanto aquellos por los que los estudiantes y las estudiantes diferencian entre las sensaciones corporales que perciben como aquellos que les permiten diferenciarlas de las emociones con las que las vinculan. Estos procesos contribuyen a promover el desarrollo de la granularidad emocional.

> He descubierto que mi cuerpo reacciona con tensión y una presión en el pecho ante situaciones de estrés. Incluso siento frío y nerviosismo frente a la incertidumbre de la situación. Otra forma en la que me informa mi cuerpo es echando mi cuerpo hacia delante con los brazos abiertos. [S2.P38]

Esta descripción muestra el conocimiento de una manera de observar más analítica, estableciendo el foco no en lo que se siente, sino en los procesos de diferenciación relativos a cómo se manifiestan estas maneras de expresarse y su vinculación emocional, lo que lleva a un conocimiento riguroso de las emociones.

3.3.3. Diversidad emocional

La diversidad emocional recoge los procesos en los que las estudiantes y los estudiantes comprenden y reflexionan sobre la diversidad del sentir emocional:

> Nuestro cuerpo percibe distintas sensaciones dependiendo de la situación […] y no todas las personas tienen las mismas reacciones. [S1.P11]

Comprendiendo que la construcción de una emoción se ve influida por las experiencias personales, el contexto y la cultura, y habiendo vivido una serie de experiencias en el propio cuerpo, el alumnado ha comprendido la diversidad emocional, es decir, que las emociones sean vividas de manera distinta en cada cuerpo.

Además, para realizar esta toma de consciencia, ha sido preciso llevar a cabo el intercambio de información con las demás personas. Así, se describe:

> […] el poder compartir la experiencia con la compañera me ha ayudado a darme cuenta de otros puntos de vista, […] A lo mejor ella me dice: «pues yo he sentido la respiración como agitada», y dices: «¡ah!, pues es verdad, yo también» o «pues yo no». [S3. DRG]

Entender que cada persona interpreta de manera distinta la misma situación ayuda al profesorado en formación a acompañar los procesos emocionales sin juzgarlos, ofreciendo espacios de comprensión y experimentación respecto a ellos.

La comprensión de la diversidad emocional representa un aprendizaje clave para el futuro profesorado que fomenta la manera de acompañar a su alumnado desde la comprensión respetuosa hacia la diversidad emocional, sin imponer un único modo de sentir.

3.3.4. Ajuste emocional

El ajuste emocional se centra en el análisis de la narrativa que las estudiantes y los estudiantes expresan sobre las sensaciones corporales percibidas, los estados emocionales que están vinculados a ellas y los procesos de comprensión que posibiliten anticipar y predecir nuevos significados que faciliten la transformación de la experiencia emocional, respondiendo de una manera más ajustada al contexto educativo.

El desarrollo de la consciencia corporal cobra mayor sentido cuando el alumnado comprende que escuchar las sensaciones corporales, además de ayudarlo a identificar lo que siente, también lo prepara para ajustar de manera adecuada la experiencia emocional al contexto:

> […] mi cuerpo me avisa de las emociones, como del agobio, antes de que yo lo reconozca como tal. Lo he notado en la respiración, que se vuelve más rápida, y un hormigueo en el abdomen. Me ha ayudado a darme cuenta de que, si escucho esas señales, puedo parar antes de que el agobio me desborde. [S2.P43]

Esta afirmación muestra el proceso de un aprendizaje clave, que implica reconocer las sensaciones corporales como información previa que anuncia la construcción de una emoción antes de ser consciente de ello. Refleja dos vías básicas en el ajuste emocional desde la corporalidad: la escucha atenta a las sensaciones corporales y la comprensión de que se puede intervenir de manera consciente en el curso de una emoción, evitando experimentar un estado emocional de desbordamiento.

A su vez, se evidencia la importancia no solo de reconocer las sensaciones corporales, sino también de saber interpretarlas para comprender cómo se sienten y actuar en consecuencia:

> […] mi cuerpo actúa dándome diferentes señales, las cuales, si sé leer, puedo definir con claridad cómo me siento en el momento, sin necesidad de quedarme bloqueado. [S2.P54]

La responsabilidad en la situación emocional emerge de manera natural ante el desarrollo de la capacidad de interocepción y la consciencia corporal. En este sentido, se hace necesario ofrecer al futuro profesorado herramientas formativas que le ayuden a tomar consciencia de su papel en el ajuste emocional.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados indican que el desarrollo de la interocepción constituye la base del aprendizaje emocional corporizado. Este trabajo evidencia su implicación en la percepción de las sensaciones corporales y en la construcción de las emociones, tal como plantean Barrett (2018), Chen et al. (2024) y Katsumi et al. (2022). Desde esta perspectiva, y coincidiendo con numerosos autores (Estola y Elbaz-Luwisch, 2003; González-Grandón, 2021; Poblete-Christie et al., 2024; Vaquero Barba y Macazaga López, 2018), el desarrollo de las competencias emocionales debe iniciarse en la escucha atenta y en la comprensión de las señales del cuerpo. Frente a enfoques que reducen la emoción al plano cognitivo, trabajar desde la corporalidad refuerza la experiencia emocional (Hartmann et al., 2023) y favorece procesos como la consciencia corporal, el autoconocimiento, la granularidad emocional, la comprensión de la diversidad emocional y el ajuste emocional. En coherencia con la perspectiva de Barrett (2018) y que también plantean Estola y Elbaz-Luwisch (2003), las emociones dejan de ser algo «meramente conceptual» para pasar a ser «algo que se percibe y se siente» en el cuerpo.

Asimismo, se evidencia que el futuro profesorado ha podido reconocer cómo el cuerpo percibe lo que ocurre internamente antes de que seamos cons-

cientes de ello y de la relación entre cuerpo y emoción. Esta vivencia se justifica con la idea de la interocepción como base del sentir emocional y su papel en la construcción de las emociones (Barrett, 2018; Chen et al., 2024).

La capacidad del alumnado para percibir y atender las sensaciones corporales muestra el desarrollo de una consciencia interoceptiva más profunda. Este nivel de atención permite reconocer matices en el sentir emocional y anticipar experiencias emocionales más ajustadas (Barrett, 2018) que, en el caso de las docentes y los docentes, no obstaculicen su práctica educativa. Poblete-Christie et al. (2024) subrayan que el cuerpo se convierte en una fuente de conocimiento para el profesorado, puesto que le permite reconocer los estados emocionales propios y su impacto en las relaciones pedagógicas, lo que le ayuda en el ejercicio de su práctica educativa.

A su vez, el desarrollo de la consciencia corporal contribuye a ampliar el vocabulario emocional, en esta ocasión reforzado por un glosario elaborado *ad hoc* (Picazo-Valencia, 2025). En este sentido, las respuestas del estudiantado evidencian el papel del lenguaje para identificar y dotar de significado a las sensaciones corporales, permitiendo categorizar la experiencia emocional y comprender los procesos implicados en la construcción de las emociones. El lenguaje emocional se evidencia no como un fin, sino como un medio que debe tratarse en los programas para el desarrollo de las competencias emocionales docentes, partiendo de la interocepción.

El enriquecimiento del lenguaje emocional y el intercambio de experiencias emocionales revelaron la diversidad de formas de sentir y de expresar las emociones, lo que favorece la comprensión de que las experiencias emocionales no son universales, sino que se construyen en función de la sensibilidad, las vivencias previas de cada persona y el contexto.

Desde esta perspectiva, el aula se configura como un espacio donde emergen diversidad de emociones y donde las diferencias en el sentir no se deben percibir como un obstáculo, sino como oportunidades de aprendizaje emocional compartido. Comprender que cada persona experimenta las emociones de manera distinta permite al futuro profesorado adoptar una mirada más respetuosa con la diversidad emocional del alumnado.

Asimismo, los datos muestran la función autorreguladora de la interocepción, dado que percibir las señales internas del cuerpo y utilizarlas como base de autoconocimiento permite guiar la experiencia emocional de manera consciente y ajustada al contexto (Barrett, 2018; Nummenmaa et al., 2014). En esta línea, González-Grandón (2021) señala que reconocer las sensaciones corporales que preceden a la emoción puede convertirse en una herramienta valiosa para tomar decisiones más ajustadas al contexto, al facilitar su comprensión.

Desde el punto de vista pedagógico, el desarrollo de las competencias emocionales desde la experiencia encarnada contribuye a formar docentes emocionalmente más comprometidos, capaces de acompañar sin juicio al alumnado en sus procesos emocionales. Esto favorece una educación emocional inclusiva y respetuosa con su diversidad, lo que contribuye a mejorar la calidad educativa.

Finalmente, los resultados evidencian la necesidad de repensar la formación emocional docente desde un enfoque corporizado que oriente nuevas prácticas educativas sensibles a la diversidad emocional.

Referencias bibliográficas

Bächler Silva, R., Meza Fernández, S., Mendoza, L. y Poblete Christie, O. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *19*(39), 75-106. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>

Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *12*(1), 1-23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>

— (2018). *La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones*. Paidós.

Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo: Cómo el organismo esculpe el cerebro*. Kairós.

— (2025). *El puente donde habitan las mariposas: Biosofía de la respiración*. Siruela.

Chen, L., Bai, S., Zhang, L., Zhou, Y. y Liu, P. (2024). Interoception and social-emotional competence among adolescents: The role of emotion regulation. *Current Psychologt*, *43*, 26317-26325. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06307-8>

Corcoran, R. P. y O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, *110*, 103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>

Estola, E. y Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, *35*(6), 697-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

González-Grandón, X. A. (2021). Cuerpos conscientes y afectos regulados: La interocepción en la educación socioemocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *1*(2), 101-124. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.12>

Gündem, D., Potočnik, J., De Winter, F. L., El Kaddouri, A., Stam, D., Peeters, R., Emsell, L., Sunaert, S., Van Oudenhove, L., Vandenbulcke, M., Barrett, L. F. y Van den Stock. J. (2022). The neurobiological basis of affect is consistent with psychological construction theory and shares a common neural basis across emotional categories. *Communications Biology*, *5*, 1354. <https://doi.org/10.1038/s42003-022-04324-6>

Hartmann, M., Lenggenhager, B. y Stocker, K. (2023). Happiness feels light and sadness feels heavy: Introducing valence-related bodily sensation maps of emotions. *Psychological Research*, *87*, 59-83. <https://doi.org/10.1007/s00426-022-01661-3>

Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. y Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, *20*(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>

Katsumi, Y., Theriault, J. E., Quigley, K. S. y Barrett, L. F. (2022). Allostasis as a core feature of hierarchical gradients in the human brain. *Network Neuroscience*, *6*(4), 1010-1031. <https://doi.org/10.1162/netn_a_00240>

Khalsa, S. S., Adolphs, R., Cameron, O. G., Critchley, H. D., Davenport, P. W., Feinstein, J. S., Feusner, J. D., Garfinkel, S. N., Lane, R. D., Mehling, W. E., Meuret, A. E., Nemeroff, C. B., Oppenheimer, S., Petzschner, F. H., Pollatos, O., Rhudy, J. L., Schramm, L. P., Simmons, W. K., Stein, M. B., … Zucker, N. (2018). Interoception and Mental Health: A Roadmap. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, *3*(6), 501-513. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2017.12.004>

Macazaga López, A. M., Vaquero Barba, A. y Macias Muñoz, M. O. (2016). La conciencia corporal como herramienta en la formación inicial del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *14*(2), 119-134. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5727>

Mehling, W. E., Price, C. J., Daubenmier, J. J., Acree, M., Bartmess, E. y Stewart, A. (2012). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA). *PLoS ONE*, *7*(11), e48230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048230>

Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, *85*, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>

Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. y Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *111*(2), 646-651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>

Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, *20*, 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>

Picazo-Valencia, C. (2025). *Glosario de emociones*. Autoedición. <http://hdl.handle.net/10017/66369>

Picazo-Valencia, C. y García-Campos, M. D. (2023). Análisis de la dimensión emocional del estudiantado en las prácticas de magisterio. *Revista Prácticum*, *8*(2), 45-60. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17041>

— (2025). Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, *37*(1), 91-109. <https://doi.org/10.14201/teri.31930>

Poblete-Christie, O. (2023). Texturas corporales de la experiencia emocional de profesoras chilenas de aula. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *4*(1), 53-70. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14510>

Poblete-Christie, O., Cornejo Chávez, R., Bächler, R. y López Cruz, M. (2024). Sensaciones y significados: Cara y contracara de las emociones de profesoras chilenas en aula. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *5*(1), 36-54. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16069>

Schelhorn, I., Lindl, A. y Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *123*, 103947.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>

Seth, A. (2023). *La creación del yo: Una nueva ciencia de la conciencia*. Sexto Piso.

Shah, P. (2016). Interoception: the eighth sensory system: Practical solutions for improving self-regulation, self-awareness and social understanding of individuals with autism spectrum and related disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*, 3193-3194.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2848-8>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Sullivan, M. W. y Minar, N. J. (2020). Developmental perspectives on «how are made». *Human Development*, *64*(2), 47-51.
<https://doi.org/10.1159/000506942>

Tsakiris, M. y Critchley, H. (2016). Interoception beyond homeostasis: Affect, cognition and mental health. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *371*(1708), 20160002.
<http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2016.0002>

Vaquero Barba, A. y Macazaga López, A. M. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(1), 235-255.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9927>